

EL ROL DEL MODELO DE LAS COMPETENCIAS EN LA RECONFIGURACIÓN MERITOCRÁTICA DE LAS PAUTAS DE NEGOCIACIÓN SALARIAL EN EMPRESAS ARGENTINAS: CONTINUIDADES Y RUPTURAS DESDE LA CONVERTIBILIDAD HASTA LA ACTUALIDAD

DIEGO SZLECHTER

INSTITUTO DE INDUSTRIA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO / CONICET

OSVALDO BATTISTINI

INSTITUTO DE CIENCIAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO / CONICET

R E S U M E N

EL DESARROLLO DE LOS NUEVOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y EL AVANCE COMPLEMENTARIO DE PAUTAS FLEXIBILIZADORAS DEL USO DE LA FUERZA DE TRABAJO, TUVIERON COMO CORRELATO UN PROFUNDO CAMBIO EN LAS TÉCNICAS DESTINADAS A LA EVALUACIÓN DE LOS/LAS TRABAJADORES/AS. ASÍ, EL MODELO TÍPICO DEL FORDISMO, EL DE LAS CALIFICACIONES, FUE REEMPLAZADO POR EL DE LAS COMPETENCIAS, MEDIANTE EL CUAL SE ABANDONÓ LA FUERTE RELACIÓN DEL PRIMERO CON LA DETERMINACIÓN DE LOS SABERES TÉCNICOS REQUERIDOS PARA CADA PUESTO DE TRABAJO PARA PASAR A UN SISTEMA EN EL QUE LA PRIORIDAD ESTÁ PUESTA EN LA ACTITUD INDIVIDUAL. LA CONSECUENTE INDIVIDUALIZACIÓN DE LAS EVALUACIONES DE DESEMPEÑO PUEDE DERIVAR EN UNA POSIBLE PÉRDIDA DE OBJETIVIDAD DE LAS MISMAS. EN ESTE ARTÍCULO DESARROLLAMOS UNA COMPARACIÓN TEÓRICA ENTRE EL MODELO DE LAS CALIFICACIONES Y EL DE LAS COMPETENCIAS, PARA LUEGO ANALIZAR LOS EFECTOS DEL MODELO DE LAS COMPETENCIAS SOBRE EL EMPLEO, EL TRABAJO Y LAS RELACIONES LABORALES EN ARGENTINA DESDE EL GOBIERNO DE MENEM EN LA DÉCADA DEL 90 HASTA EL DE MACRI, FINALIZADO EN 2019. PARA ESTE ÚLTIMO ANÁLISIS RECURRIMOS AL RELEVAMIENTO DE LA NEGOCIACIÓN COLECTIVA A LO LARGO DEL PERÍODO.

PALABRAS CLAVE

CALIFICACIONES, COMPETENCIAS, NEGOCIACIÓN COLECTIVA, EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO.

INTRODUCCIÓN

La crisis del fordismo y la emergencia de los nuevos métodos de organización de la producción supusieron profundas transformaciones en las características del empleo asalariado y en las relaciones laborales al interior de las empresas. Junto con la introducción de dispositivos que tendieron a flexibilizar fuertemente la contratación de los/las trabajadores/as, comenzaron a imponerse nuevas pautas para el establecimiento de la relación entre la formación o los saberes de dichos/as trabajadores/as y las nuevas características de la producción. Así, como reflejo de lo que sucedía en el mundo desarrollado, desde los años noventa, en nuestro país, y sobre todo en las grandes firmas, el modelo de las competencias comenzó, paulatinamente, a reemplazar al de las calificaciones. Se producía, de esta forma, un giro sustancial en términos de las dimensiones que determinarían no sólo el acceso a un empleo por parte de los/las trabajadores/as, sino también la evolución, en el tiempo, de sus carreras laborales.

La noción de competencias, aplicada al mundo del trabajo moderno, implica la adaptación del conocimiento a los distintos avatares que ocurren cotidianamente en la producción. Bajo este nuevo esquema, el desempeño de los/las trabajadores/as pasa a ser evaluado en un terreno en el que lo que se prioriza son ciertas condiciones personales, que exceden al conocimiento técnico preciso sobre el problema a resolver. La gestión por competencias “plantea el principio de una progresión individualizada, cuya dinámica ya no se basa en la disponibilidad del puesto a cubrir. Este nuevo sistema introduce un principio de individualización de las carreras y de determinación de la clasificación en función de las competencias del individuo” (Quintero, 2000: 2). Así, una gestión de este tipo tiende a debilitar fuertemente la posibilidad de negociar colectivamente las

condiciones de desempeño y, en función de ellas, las remuneraciones de los/las trabajadores/as.

Particularmente, en Argentina, desde comienzos de los años noventa, bajo el gobierno de C. Menem (1989-1999), las transformaciones en la organización de la producción se conjugaron con importantes cambios en las formas de contratación de los/las trabajadores/as (contratos a tiempo determinado, período de prueba, modularización de la jornada laboral, etc.). Si bien, durante ese gobierno, muchas de las pautas de esta nueva gestión del trabajo fueron incorporadas a las negociaciones colectivas o, de hecho, a la práctica empresarial cotidiana, los cambios de mayor profundidad se iban a producir diecisiete años después, bajo el gobierno de la alianza Cambiemos¹ (2015-2019). Tras el impasse de los doce años de gobiernos kirchneristas (2003-2015)², cuando se habían logrado revertir ciertas políticas laborales de corte neoliberal, el gobierno de M. Macri logró reinstalar muchos de los parámetros culturales, políticos y económicos neoliberales, al mismo tiempo que propició una fuerte reconfiguración del mercado de trabajo. Con el advenimiento de esa nueva etapa neoliberal, el discurso gubernamental estuvo plagado, en forma permanente, de referencias al mérito individual frente a cualquier lógica colectiva. En este trabajo analizamos las principales diferencias teóricas entre el sistema de calificaciones y el modelo de las competencias, surgido en Europa y Estados Unidos, y la forma que tomó ese debate en Argentina, para luego estudiar en qué medida las transformaciones mencionadas en dicha literatura se reflejaron en cambios en las relaciones laborales en nuestro país y su repercusión en la trayectoria de los/las trabajadores/as, haciendo hincapié en el período que va desde los años noventa a la actualidad. Para ello, en primera instancia, reflexionamos teóricamente sobre las principales características del sistema de calificaciones y su implementación durante el fordismo. En segundo lugar, mostramos cómo el modelo de las competencias

¹Alianza compuesta por el partido Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR) y la Coalición Cívica (CC), que, tras derrotar al candidato del Frente Para la Victoria, Daniel Scioli, lleva a la presidencia a Mauricio Macri.

²El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) y (2011-2015).

surge como una problemática de carácter educativo que luego es trasladada al ámbito productivo. Luego, analizamos de qué manera se utilizó este modelo en las evaluaciones de desempeño. Seguidamente, indagamos acerca de cómo, en Argentina, a partir de los años noventa del siglo XX, comienza a incorporarse la lógica meritocrática –subyacente en el modelo de las competencias– dentro de los convenios colectivos de trabajo, para luego recuperarse, con más fuerza en el discurso, durante la última etapa neoliberal de 2015 a 2019. Finalmente, en las conclusiones, intentaremos dar cuenta de las consecuencias que pueden generarse al aplicar este modelo sobre el empleo y las trayectorias laborales de los trabajadores.

DE LA ESCUELA AL TRABAJO: EL ORIGEN DEL MODELO DE LAS COMPETENCIAS

El concepto de competencia proviene del ámbito de la educación en los Estados Unidos de la década del 60. Las propuestas de reforma educativa en dicho país generaron una alianza entre el sistema productivo y el educativo, produciendo, a partir de las demandas del primero, un acercamiento del mundo formativo al mundo laboral³. Las bases del modelo de educación basado en competencias, que derivó en la certificación de calificaciones profesionales de los Estados Unidos e Inglaterra, pueden ser encontradas en la teoría del aprendizaje de Bloom (citado por Tovar Martínez, 2007), el cual se basaba en cinco principios: todo aprendizaje es individual; el individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por metas a lograr; el proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él; el conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje; es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea,

si tiene la responsabilidad de tareas de aprendizaje. En suma, según esta perspectiva, se es capaz cuando en el proceso de aprendizaje se incorpora una actitud estrictamente racional y orientada a resultados. Esta teoría es similar a la pedagogía por objetivos de Ropé (2003), de acuerdo a la cual “el modelo combina el pensamiento productivista con supuestos behavioristas” (...) Así, “las competencias serán pensadas en forma de secuencias de aprendizaje experimental inscriptas en una progresión anual que especifica objetivos generales y operacionales” (2003: 42).

En cuanto a la difusión del “movimiento por las competencias laborales”, Graizer (2010: 3) rastrea su comienzo en la década del 80, en los Estados Unidos de R. Reagan y la Inglaterra de M. Thatcher. Movimiento que busca, de manera explícita, “un sistema que permita traducir el trabajo de grupos profesionales en formas dables de cuantificación y medición”. Al igual que Jones y Moore (1995), Graizer (2010) considera que este movimiento se inscribe dentro de una corriente de tecnología pedagógica que nace en los límites de la supuesta “normalidad” occidental, para atender a los desviados del sistema. La idea subyacente era encontrar una técnica que permita reubicar e iluminar a aquellos/as que se habían apartado. Poblaciones consideradas como discapacitadas para constituirse como “ciudadanos productivos”.

El origen teórico de estas corrientes proviene de las teorías conductistas, donde el comportamiento es evidencia de desempeño (Graizer, 2010). A su vez, el empirismo educativo es el marco teórico donde se asienta el modelo de las competencias. Según Graizer, los defensores del modelo se basan en argumentaciones pragmáticas imbuidas de racionalidad política en tanto pretensión de verdad con el fin de actuar sobre un territorio, una conducta, un problema (p. 4). Las competencias se presentan como objetivas, verdaderos reflejos de la realidad laboral concreta, arrogándose

³ Según Tuxworth (citado por Tovar Martínez, 2007: 4): *La génesis de la educación basada en competencias tenía como destinatarios a los profesores que, en ese momento, estaban en el punto de mira de amplios sectores de la sociedad insatisfechos con los bajos resultados y los altos costes de la educación. De esos amplios sectores cabe destacar al propio gobierno norteamericano que, en 1959, inmediatamente después del lanzamiento del Sputnik por parte de los soviéticos en plena guerra fría, convocó a científicos, psicólogos y educadores a través de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, en busca de la mejora de la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias. De este encuentro surgió El proceso de la educación de Jerome Bruner (1976), el cual sirvió de incentivo a numerosas contribuciones académicas en torno a la teoría del aprendizaje y al desarrollo curricular.*

un nivel de objetividad en la formulación de los criterios de éxito de una tarea determinada, retirándolo del dominio subjetivo y de la “trama de relaciones sociales en la que se inscribe todo trabajo y toda relación laboral” (Graizer, 2010: 16).

En consonancia con esto, Gonczi (citado en Jones y Moore, 1995) señala a las competencias genéricas –muy utilizadas en la literatura de management– como base para la descripción de los atributos del buen profesional. Según el autor, no existe evidencia sólida que valide empíricamente a las competencias genéricas –una suerte de saberes “todoterreno” pasibles de ser aplicados a diferentes puestos de trabajo–, e incluso considera poco factible la posibilidad de transferir dichos atributos. Las principales críticas hacia las competencias genéricas se basan en su carácter descontextualizado y abstraído de situaciones concretas en las cuales las habilidades profesionales y laborales son realmente ejercidas.

Sin embargo, Jones y Moore (1995: 79) reconocen también abordajes que se alejan de la visión conductista. Los autores sostienen que esta visión, apoyada por los defensores del modelo de las competencias, es sólo una de las diversas maneras en las que la noción de competencias ha sido estudiada en las Ciencias Sociales. Mientras que el modelo conductista, que parte de una concepción atomista del lazo social, se focaliza en estándares de desempeño definidos empíricamente, el modelo alternativo lo constituye el estructuralista, inclinado hacia una concepción más holística del lazo social, que ve a la competencia como una capacidad generadora subyacente, como el *habitus* para Bourdieu o las estructuras profundas de Lévi-Strauss (Jones y Moore, 1995: 83).

El éxito obtenido por los postulados conductistas se debe a que fue utilizado como política de intervención (Jones y Moore, 1995: 4) que procura convertir habilidades en operaciones desagregadas funcionales al establecimiento de estándares de desempeño mensurables. La incorporación de determinantes estructurales y relacionales no haría sino socavar los fundamentos del modelo y pondría en cuestión la posibilidad de su utilización como dispositivo de políticas públicas. En efecto, la lógica de las compe-

tencias no pertenece a la teoría social (Jones y Moore, 1995: 8) sino al empirismo propio de teorías funcionalistas. Como dirían los autores citados, es más un discurso pedagógico que una teoría educacional. Originalmente concebida para encauzar desviados como el caso de los/as adictos/as, el modelo tuvo como meta originaria el encauzamiento de “descarriados/as sociales” a través de la adopción de determinados patrones de comportamiento, al tiempo que éstos/as pueden ser evaluados/as por medio de estándares de desempeño definidos como competencias (Jones y Moore, 1995). Según los autores, frente a la visión atomista de lo social que propone el modelo clásico de las competencias, se erige la propuesta de la visión holística y relacional. Esta última, se contrapone a la perspectiva desagregada de lo social. En efecto, la perspectiva relacional reconoce que las competencias son tácitas, adquiridas de manera informal, culturalmente enraizadas y contextualmente localizadas en la práctica. De esta manera, de acuerdo a Jones y Moore, la competencia es lo que hace al holismo holístico: el todo es mayor que la suma de cada una de las partes (Jones y Moore, 1995: 81). La diferencia entre la visión atomista y “social” de las competencias es que mientras la primera se presenta como un sistema técnico abstracto, la segunda se encuentra culturalmente embebida y socialmente condicionada (p. 87). La versión aplicada al mundo empresarial se corresponde con la tecnocrática, la cual procura describir conductas –individuales– acordes a su grado de contribución a los propósitos organizacionales (Jones y Moore, 1995). Sostenemos en este trabajo que las perspectivas conductistas del movimiento por las competencias laborales tuvieron cierta preponderancia sobre las holísticas a la hora de incorporar el modelo de las competencias en el ámbito laboral. Veamos entonces cómo se desarrollaron los debates en torno a las competencias en el ámbito empresarial.

LA TRADUCCIÓN DEL MODELO DE LAS COMPETENCIAS A LAS EMPRESAS

La articulación del modelo de las competencias con el mercado de trabajo surge en la década del 70 a partir de la crisis de la teoría del capital humano

(Guerrero Serón, 1999). Según el autor, la crisis fue causada por el descubrimiento de la discrepancia entre credenciales educativas y productividad laboral, esta última vinculada de forma directa con el puesto de trabajo (p. 341). Las consecuencias de este hallazgo fueron de gran alcance y perviven hasta hoy en día, no solo en los Estados Unidos sino en el resto del planeta. A partir de aquí, la selección de trabajadores/as comenzó a basarse más en la capacidad de adquirir habilidades para un mejor desempeño laboral y una mejor adecuación a los objetivos trazados a nivel corporativo (Guerrero Serón, 1999). De esta forma, el/la trabajador/a no estaría más sujeto/a a un puesto de trabajo, sino a una situación de trabajo (p. 357) que impone al trabajador mantenerse empleable frente a los permanentes cambios en el mercado laboral y que implica a su vez una noción no sólo más difusa sino especialmente pasible de dar lugar a arbitrariedades en su definición así como en su evaluación. La situación de trabajo impone una especial destreza para adaptarse a la incertidumbre de los “mercados internos de trabajo” de las firmas, que suelen implicar no sólo ascensos sino también traslados de funciones en términos horizontales. En efecto, la noción de puesto de trabajo pareciera ejercer una mayor protección al/la trabajador/a que la situación de trabajo debido a que constituye un referencial más claro.

A nivel micro, los cambios hacia el modelo de las competencias produjeron una nueva dinámica en la organización del trabajo, que obligaba a reconocer dos tipos de habilidades: “aptitudinales (capacidades, destrezas técnicas y manuales, facultad de juzgar y resolver problemas en situaciones imprevistas) y actitudinales (responsabilización por el propio trabajo en lugar de supervisión ajena, capacidad de trabajar en equipo, iniciativa, identificación con los fines de la empresa)” (Fernández Enguita, citado por Guerrero Serón, 1999: 343). La preeminencia de lo actitudinal por sobre lo aptitudinal, dio lugar a numerosas críticas, como la que esboza Dugué (1994, citado por Guerrero Serón, 1999: 344), cuando sostiene que bajo el “pretexto de la adaptación a la nueva situación de mercado, las empresas tienden a destruir cada vez más las formas de sociabilidad existentes entre los/las empleados/as, al tiempo que levanta la ilusión de

consenso entre individuos diferentes y rivales”. La lucha de Taylor (1994) por la eliminación del “porosidad” en el trabajo —eliminando tiempos muertos— se transmuta hacia la intensificación del trabajo, ya no trabajando sobre una economía del tiempo, sino sobre un disciplinamiento de carácter moral (Hanlon, 2016), en la cual se busca una identificación total del/la trabajador/a con la empresa.

La utilización del concepto de competencias en el ámbito laboral fue planteado inicialmente por Mc Clelland —un psicólogo que desarrolló la teoría de las necesidades en los Estados Unidos— en 1973, “como reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo” (Vargas Hernández, 2011: 1). Esto se debía a que los tests de aptitud que evaluaban los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas, que se complementaban con las credenciales académicas del postulante, eran incapaces de medir de manera eficaz el rendimiento laboral o el “éxito en la vida”. La búsqueda de los/las trabajadores/as de mejor desempeño había que hacerla tomando en cuenta a la persona en situación de trabajo. Las curvas de distribución normal ubicaban los desempeños de los/las trabajadores/as en un ranking que partían desde los más destacados/as hasta aquellos/as que se desempeñaban por debajo de los estándares. Identificando a los “altos potenciales”, ubicados en el extremo derecho de la curva se infería las características de un desempeño superior.

Desde el plano de la microeconomía, el economista Edgar Lawler fue quien “efectivamente sentó las bases de la aplicación de este modelo en el mundo empresarial explicando, punto por punto, la ventaja de pasar de una empresa basada en la tarea a una basada en competencias, o lo que es lo mismo, el paso de una organización burocrática a una sistémica” (Lawler, citado por Tovar Martínez, 2007: 5). Para esto, Lawler sostenía que era necesario detectar las habilidades de cada individuo dentro de la empresa, de forma tal que si se colocasen a los individuos adecuados en sus puestos correspondientes, se solaparían las características del puesto con las del/la trabajador/a. Así, la realización de una tarea de forma exitosa,

implicará una recompensa intrínseca para el/la empleado/a (Lawler, citado por Tovar Martínez, 2007: 6). Para el reclutamiento, se preferirá a gente con capacidad para aprender antes que gente con experiencia.

En el contexto latinoamericano, Graizer (2010) toma como uno de los referentes teóricos en la definición de la competencia laboral al CINTERFOR de la OIT, centrada más en la eficacia de su aplicación que en su pertenencia teórica (p. 4). Según el autor, el objetivo de esta perspectiva es orientar la conducta de los sujetos con el fin de establecer parámetros de evaluación de estas de acuerdo con objetivos trazados por la firma. No se trata de establecer prácticas orientadas a la sanción de conductas improductivas sino especialmente de construir sujetos productivos acordes a las necesidades de las empresas (p. 8 y 15). Así, es posible construir indicadores cualitativos y cuantitativos que midan la ejecución de tareas de acuerdo con estándares de desempeño. Esto permitirá comparar las conductas entre los/las trabajadores/as, al tiempo que se podrá hacer que compitan entre sí. La evaluación del desempeño laboral permitirá normalizar conductas de acuerdo con las competencias requeridas para el puesto (p. 25).

Es posible afirmar que, en Latinoamérica, al igual que su correlato europeo, los debates señalados hasta aquí sobre el paso de la calificación a las competencias, se centraron mayormente en la población obrera. Estos debates se profundizan en nuestra región a fines de los 80, junto con la profundización del modelo neoliberal, la apertura de mercados, las privatizaciones de las empresas públicas y la búsqueda de competitividad internacional. Dentro de este contexto, se comienzan a importar (especialmente desde Estados Unidos) técnicas y filosofías organizacionales en empresas con tecnología de punta y capital extranjero y orientadas a la exportación. Novick y Senén González (1994: 104) resumen los nuevos requisitos de calificación para los/las obreros/as y su relación directa con las nuevas funciones gerenciales: “facultades de razonamiento, aumento en las capacidades cognitivas de percepción, de abstracción, de resolución de problemas, de iniciativa del trabajador, de desarrollo de capacidades de cooperación”. En síntesis, lo que se requiere es una combinación de un saber-ser con un

saber-hacer. Tal como sostienen las autoras citadas, estas nuevas facultades requeridas por el empresario de grandes empresas se producen en un marco de suma flexibilidad tanto a nivel macroeconómico (para realizar los ajustes cuantitativos necesarios en el empleo) como microeconómico (en el espacio de trabajo), para hacer los ajustes cualitativos con los empleados y su actividad (polivalencia, multicalificación, alineación con una “cultura” de aprendizaje ante los cambios en la tecnología, “emprendedurismo” interno, asunción de riesgos, en fin, un sinnúmero de tecnologías de gobierno y de control de la fuerza de trabajo).

Los/las promotores/as de las nuevas competencias en Argentina fueron, fundamentalmente, los/las gestores/as de políticas públicas en materia de empleo, en su mayoría durante el gobierno de Menem. Tarea que fue realizada mediante la vinculación de la producción con la formación profesional. Políticas que, principalmente, tenían como objetivo la adaptación de los perfiles ocupacionales de la mano de obra a aquello que demandaban las grandes empresas.

De acuerdo con Riquelme y Herger, la discusión en torno a la cuestión de la evaluación por competencias en el seno de las grandes empresas argentinas se inicia en la década del 90 “bajo el impulso técnico y financiero de los organismos internacionales. En ese momento, la Argentina se enfrentaba a la necesidad de incorporarse a una nueva economía globalizada, pero en fuertes condiciones de debilidad económica, productiva y social, consecuencia de las medidas de ajuste estructural de los 80. El gobierno neoliberal de Menem centraba sus críticas a un sistema educativo que no se ajustaba a las demandas del mercado. Esto implicó la desestructuración de los sistemas de educación y formación que otrora habían apoyado el desarrollo económico e industrial” (p. 13).

Si bien existen numerosos métodos para analizar el puesto de trabajo, como: la observación, la auto-descripción de las actividades por la propia persona que ocupa el puesto, la entrevista, el método de los incidentes críticos, la cuadrícula de Kelly (se fuerza a los/las evaluadores/as a definir las características de buenos/as y malos/as empleados/as) (Rodríguez Nouche y Peñaranda, 2002: 61) o los cuestionarios

estructurados, en las grandes empresas⁴ los resultados se “normalizan” dentro de una curva estadística de distribución normal (la campana de Gauss), una vez que se “promedian” todos los ítems que componen la evaluación de un asalariado. El resultado se ubicará en algún lugar de la curva. El alto potencial será incluido en el extremo derecho de la curva (representando entre el 5% y el 15% de los/las empleados/as), mientras que los/las seleccionados/as para la *probation* (los/las excluidos/as del sistema), serán ubicados/as en el extremo opuesto. En el medio se encontrará la inmensa mayoría de los/las trabajadores/as. Es importante resaltar que el resultado final es siempre comparativo, ya que desde las casas matrices suelen llegar directivas en las que el evaluador debe obtener una determinada distribución del desempeño de la población a su cargo.

A fin de cuentas, la evaluación de tareas según la lógica de las competencias es una metodología que permite definir la posición relativa de cada puesto en la estructura de salarios de una empresa. La firma verificará el nivel de contribución a los resultados de cada uno/a de los/las empleados/as. El modo de gestión de los “recursos humanos” se basará en el análisis de la distancia entre los requerimientos de un puesto y las competencias de quien lo ocupa. Esto llevará a detectar necesidades de capacitación o de desarrollo para el/la empleado/a en cuestión, para permitirle avanzar en su carrera. Nunca se hace mención a la posibilidad de que el/la asalariado/a quede excluido/a de este sistema, cuando no haya chances de “recuperación”. Esos temas pasarán a formar parte de un vocabulario eufemístico que evite hacer referencia al despido, que a fin de cuentas abriría las puertas para un análisis de las relaciones de poder en una organización pensada de manera horizontal.

INTRODUCCIÓN FORMAL Y DISCURSIVA DEL MODELO DE LAS “COMPETENCIAS LABORALES” EN ARGENTINA

En Argentina, el modelo de las competencias se incorporó al discurso empresarial y estatal desde la apertura económica de la década del 90 (Riquelme y Herger, 2006). Es decir, su llegada a nuestro país se produce, bajo el impulso neoliberal, en un contexto de fuerte desregulación macroeconómica bajo un modelo fuertemente flexibilizador de las relaciones laborales. En este último caso, se pretendía imponer la reforma de gran parte de la legislación vigente, para diluir o directamente eliminar las rigideces contractuales y, al mismo tiempo, fomentar la individualización de las relaciones entre trabajadores y empleadores. En ese contexto, el modelo de las competencias iba a constituirse en una herramienta indispensable para gestionar estas últimas relaciones. Si el esquema de calificaciones del fordismo estaba atado a la clasificación de los trabajadores en el marco de una rígida estructura jerárquica organizacional, las competencias supondrían la redefinición de dicha estructura para adaptarla a un modelo productivo más competitivo, flexible, cambiante e incierto.

Mientras gran parte de las pautas flexibilizadas fueron incorporadas mediante la reformulación de las normas heterónomas que regían el contrato de trabajo, otras regulaciones, entre ellas las relativas a la organización del trabajo, fueron parte de lo negociado entre empleadores/as y trabajadores/as en acuerdos convencionales. El debilitamiento de las organizaciones sindicales, producto de una economía que no cesaba de expulsar trabajadores/as y de precarizar a una parte relevante de quienes quedaban empleados/as⁵, la vía negociada era la

⁴ El método “científico” más utilizado por los/las consultores/as de empresas es la cuadrícula de Kelly, que establece, para la elaboración de la escala salarial ligada a las competencias, el llamado método “Hay”: “Se elabora y aplica por primera vez en el Gobierno de Estados Unidos y viene utilizándose desde hace más de cincuenta años, en Estados Unidos, países de Europa y en las principales empresas de nuestro país. Este método adapta y combina aspectos de la graduación por puntos y la comparación por factores. Los factores que evalúa son: competencia (conocimientos, aptitudes), resolución de problemas y responsabilidad. Cada uno de estos factores se descompone en una serie de subfactores que a su vez se desglosan en niveles y grados. Se establece una proporción relativa de cada factor para cada puesto, se comparan y se les asignan los puntajes establecidos. Luego de haberse establecido una jerarquía de puestos basada en los puntos, se definen grados y se pueden fijar tasas de salarios” (Rodríguez Nouche y Miguel Peñaranda, 2002: 86).

⁵ En 1995, bajo las políticas neoliberales y con el crecimiento del desempleo (18,4%) y del empleo no registrado (32%), el número de trabajadores representados por los sindicatos se reducía en forma constante.

privilegiada para incorporar dispositivos como el modelo de las competencias y las nuevas lógicas de evaluación de desempeño.

Aún cuando no se produjo una incorporación masiva de cláusulas referidas a las competencias laborales en los convenios colectivos de trabajo (CCT), junto a pautas que pretendían modernizar (o flexibilizar) la organización productiva (polivalencia, polifuncionalidad, trabajo en grupos, etc.), en algunos de ellos, la inclusión de las mismas remitía a pautas de evaluación de ingresos y promociones en las empresas (Battistini, 2001: 553-572). Al inscribir, en dichos CCT⁶, este tipo de cláusulas, los sindicatos comenzaban a aceptar la caducidad de la lógica de evaluación de puestos mediante las calificaciones, para validar la presencia del nuevo sistema, perdiendo gran parte de las herramientas que antes les permitían controlar dicha evaluación y, desde allí, la promoción de los/las trabajadores/as. De ese modo, no sólo se trataba de la institucionalización de una pauta de relacionamiento entre el capital y el trabajo sino también en la transformación cultural de dicha relación.

Luego de diez años de neoliberalismo y pasada la crisis de 2001, durante los gobiernos de N. Kirchner y C. Fernández, pudieron eliminarse ciertos dispositivos flexibilizadores en la legislación. Pero, gran parte de los avances flexibilizadores de la organización productiva, incorporados en la negociación colectiva o, de hecho, en la misma producción, no se retrajeron. La negociación colectiva tomó una im-

pronta fuertemente salarial, sin que se modifiquen las pautas relativas a la incorporación tecnológica y organizacional en las empresas. Las modificaciones al interior del proceso productivo eran adjudicadas, por los/las empresarios/as, a la modernidad tecnológica y organizacional, por lo cual pasaban a ser parte de la nueva “normalidad”.

Con el retorno del neoliberalismo, bajo el gobierno de Macri, la estrategia empresarial fue reforzada por un discurso oficial que relacionaba al trabajo con el paradigma del mérito y la promoción de los mejores “talentos”, tratando de imponer esos criterios en las contrataciones, las promociones y los salarios de los/las trabajadores/as. En realidad, gran parte de la política de ese gobierno se enfocaba en ese sentido. De hecho, su proyecto de reforma laboral⁷ propugnaba la creación de un Instituto Nacional de Formación Laboral, mediante el cual se preveía la articulación de las diferentes políticas, programas, proyectos e instituciones que tenían como fin la ejecución de ofertas de capacitación laboral. Pero, se incluía entre las funciones de este instituto la evaluación y certificación de las competencias laborales de los/las trabajadores/as.⁸

En enero de 2017, el ministro de Educación, del gobierno de Macri anunciaba la creación futura de la “Agencia Nacional de Formación de Talentos”. Organismo que iba a reemplazar al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), creado en 2005 y encargado de definir los perfiles profesionales y el diseño curricular de la educación técnica. El

⁶ El CCT N° 272-1997-E (Federación Argentina de Trabajadores de Luz y Fuerza (FATLyF) y el Sindicato de Luz y fuerza de Mendoza con empresa Hidroeléctrica Los Hihuiles S.A.) incorporó las evaluaciones anuales de desempeño para las incorporaciones y promociones de personal.

El artículo 21 del CCT N° 190-1996-E, firmado entre el Sindicato de Mecánicos del Transporte Automotor de la República Argentina (SMATA) y la empresa Toyota Argentina S.A., establece que “la Empresa implementará un sistema de evaluación de desempeño y habilidades, cuya finalidad será evaluar a cada trabajador en forma periódica, de modo de mejorar el desenvolvimiento objetivo del mismo y permitir evaluar sus posibilidades de promoción y desarrollo”. En el CCT 1482-2015-E, entre las mismas partes, se refería al “Sistema de Evaluación de Desempeño y Habilidades”, donde se indicaba que: “A efectos de alcanzar el mejor nivel de efectividad y conocimiento del sistema, la Empresa publicará en carteleras, los objetivos esperados para cada año, al inicio de cada período a evaluar” informando, al final del proceso a cada trabajador, “Resaltando los logros alcanzados y las áreas de mejora detectadas, generando un compromiso mutuo de superación constante y mejora continua”. Entre los parámetros que componen este sistema se incluyen: “habilidades”, “seguridad”, “concepto general” y participación en: “círculos kaizen”, “sistema de sugerencias” y capacitación. En el artículo 6, del CCT N° CCT-391-1999-E, firmado entre la Asociación del Personal Jerárquico del Agua y la Energía (APJAE) y la Compañía de transporte de energía eléctrica en alta tensión Transener S.A., se establecen los “Principios básicos del trabajo”, donde se indica que resulta necesario fortalecer, entre otros factores, “la capacitación y el desarrollo de las *competencias* necesarias para la ejecución de las tareas asignadas”.

⁷ Tras fuerte oposición sindical y falta de apoyo en el Parlamento, el proyecto no pudo ser finalmente aprobado.

⁸ <https://www.informedigital.com.ar/noticia/183239> (página visitada el 27 de jun. de 2020).

nuevo Instituto iba a tener la función de analizar continuamente la demanda del sector productivo y ajustar la oferta educativa de nivel técnico a la misma.⁹ Si bien el INET, durante los gobiernos kirchneristas había incorporado la idea de las competencias al desarrollo de los perfiles profesionales¹⁰, ahora la adaptación de la mano de obra a las demandas empresarias adquiriría un grado fuertemente institucionalizado e impregnaba gran parte de la educación nacional. Si el modelo de las competencias había sido incorporado durante los gobiernos de Menem y alguna de sus pautas eran trasladadas a políticas de los gobiernos kirchneristas, durante el período de Macri, lo que se intentó fue la incorporación de las mismas a la legislación laboral vigente y a la estructuración institucionalizada de todos los programas de políticas públicas para el empleo.

CONCLUSIONES

Tal como se plantea en la introducción, en este artículo analizamos cómo las transformaciones en el trabajo repercuten en los criterios que se utilizan para definir la estructura de puestos en las empresas, su evolución a lo largo del tiempo y en las trayectorias laborales de los trabajadores. Pero, la forma mediante la cual damos cuenta de la relación entre cada uno de estos factores es a partir del análisis de los modelos de calificación y de competencias que, desde la racionalización de la producción capitalista hasta la actualidad, sirvieron para determinar las posiciones de los/las trabajadores/as en las empresas.

Observamos cómo cada uno de estos modelos representa las dos formas que, en distintos períodos de la producción capitalista, hegemonizaron la evaluación de los puestos de trabajo y de quienes los ocuparían, así como las carreras laborales de estos/

as últimos. El modelo de las calificaciones, como reflejo de la estructura relativamente de puestos fijos y estables del fordismo y, el de las competencias, como expresión de las flexibilidades que impusieron las formas modernas de la producción posteriores a la crisis del estado bienestarista y del propio fordismo.

En el modelo fordista era la distribución y características de los puestos, a lo largo de la cadena de producción, la que determinaba el conjunto de saberes requeridos para ocuparlos, para lo cual, con el objetivo de dotarlos del personal adecuado, se conjugaban la educación técnica y la formación específica en las propias empresas. El progreso en la carrera, por parte de los/las trabajadores/as, era garantizado por las mismas firmas, a partir de la escala en que se ubicaban dichos puestos y la forma como podían producirse los sucesivos ascensos.

En cambio, las flexibilidades impuestas, primero por las economías neoliberales y, en segunda instancia, por los modelos productivos modernos, requerían trabajadores/as fácilmente adaptables a ellas, lo cual se vio reflejado en la emergencia del modelo de competencias. El abandono del fordismo derivó en transformaciones productivas que motivaron una modificación sustancial en los perfiles de puestos requeridos en el mercado laboral. Sobre todo en las grandes firmas, el modelo de las competencias basadas en cualidades que se revelan como “adscritas” o “innatas” (Szlechter, 2013; Zangaro, 2010), fue reemplazando al de las calificaciones para el puesto de trabajo. Las nuevas habilidades propias del “saber ser” de este nuevo modelo comenzaron a ser evaluadas bajo criterios en apariencia “neutrales” y “objetivamente” mensurables, siguiendo, además, los principios meritocráticos (Szlechter, 2015).

En las últimas décadas, en Argentina, las empresas transnacionales produjeron una fuerte redefinición de sus estrategias, con el objetivo de adaptar

⁹ Diario Página/12, 9 de enero de 2017: El gobierno prepara el desguace del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. <https://www.pagina12.com.ar/13235-formar-talentos-a-pedido-de-las-empresas>. (página visitada el 27 de junio de 2020). De todos modos, el gobierno no terminó de poner en marcha este Instituto y el INET siguió regulando la formación técnica y profesional.

¹⁰ Durante el kirchnerismo, los programas de capacitación para trabajadores/as desocupados/as, generados en el ámbito del Ministerio de Trabajo también se asentaban en la lógica de las competencias.

sus estructuras productivas a la apertura comercial y a la modificación de las condiciones de competencia (Szlechter, 2015), fundamentalmente racionalizando los niveles y la estructura de personal, depurando sus estructuras administrativas y comerciales. Políticas que fueron acompañadas por la adopción de nuevas técnicas de gestión, de manejo del proceso productivo, de nuevas estrategias de comercialización y de distribución, que le brindaron un halo de legitimidad a las mismas. La adopción de estas nuevas técnicas organizativas ha requerido un flujo de inversiones en la incorporación de las llamadas “tecnologías blandas” y en capacitación del personal (Kulfas et al., 2002: 14). Este conjunto de factores repercutió en las condiciones de construcción de las trayectorias laborales.

La reproducción de los modelos de gestión de los recursos humanos (Luci, 2011; Szlechter, 2010 y 2011) de cuño norteamericano se erigió como consecuencia inexorable del proceso de internacionalización de la estructura económica argentina. Una vez modificada la cultura de las escalas más altas de gestión y control de las empresas transnacionalizadas, comenzó un proceso de transmisión de las nuevas reglas de juego para la contratación y la promoción de personal en las empresas. Se hizo necesario que la nueva cultura organizacional se difundiera e impregnara, de manera lo más fluida y rápidamente posible, a toda la estructura laboral de las firmas. El comportamiento individualizado y asentado en la lógica meritocrática se constituyó en la herramienta más adecuada para tratar de limitar y, en el mejor de los casos, directamente eliminar, el poder de las organizaciones sindicales sobre la determinación de puestos, escalas salariales y movilidades de personal en las empresas.

Pero, detrás del carácter meramente formalizado de la aplicación de principios meritocráticos pasaron a filtrarse una serie de arbitrariedades en los procesos de selección, evaluación y promoción de los/las trabajadores/as. La dificultad de establecer pautas claras de reclutamiento, evaluación, promoción —y despido— según parámetros meritocráticos, conllevó a la utilización de criterios evanescentes para determinar las pautas de desarrollo de carrera

en las firmas. Esta transformación lejos estuvo de abandonar los procesos usuales de jerarquización del mundo de trabajo —esto es, tanto para seleccionar a un/a empleado/a como para recompensarlo/a o para sancionarlo/a— sobre la base de diferentes dotaciones de capital social, simbólico y cultural. En realidad se trató de un nuevo proceso de reconfiguración de los capitales que se ponen en juego en operaciones de clasificación (Bourdieu, 1998) y reclasificación de trabajadores/as, proceso que no está exento de disputas que se dirimen no sólo en la selección de los/las más “aptos/as” para ingresar al mercado de trabajo, sino también al interior de las empresas, que jerarquizan las diferentes categorías de trabajadores/as (Szlechter, 2010). En este sentido, las prácticas de evaluación del desempeño llevaron a su vez a la estratificación —y a la segmentación y jerarquización— de la población trabajadora (Szlechter, 2011). El modelo de las competencias, dentro del cual se perfilaron los criterios de evaluación de la performance, obligó a los/las trabajadores/as a actuar en una especie de arena dramática (Dejours, 2003) en la que pasó a ser necesario “visibilizar” el esfuerzo para, por ejemplo, poder pertenecer al mundo de los/las trabajadores/as de alto desempeño (Luci, 2011; Szlechter, 2013).

Asimismo, dos factores se conjugan entre la puesta en juego del modelo de las competencias y la lógica meritocrática de evaluación de los/las trabajadores/as. Por un lado, la conjunción entre políticas neoliberales y la aplicación de dispositivos políticos para debilitar el poder de las organizaciones sindicales dejan sin respaldo al/la trabajador/a, obligándolo/a a dar respuestas individuales a las demandas empresariales. Bajo una situación económico social en la cual el incremento del desempleo y la precarización reducen fuertemente las vías de acceso a un buen empleo y limitan los espacios laborales que garanticen relativamente dignos ingresos salariales, el espectro de posibilidades se acota y con él el campo de resistencia que puede generar un/a trabajador/a. Entonces, la adaptación de estos últimos a las competencias demandadas por los/las empleadores/as es forzada por las condiciones externas a la relación y obliga, muchas veces, a dichos/

as trabajadores/as a armar sus currículums y presentaciones personales de acuerdo a lo que aparentemente “se sabe” que es demandado, en gran parte de los casos respondiendo sólo a lo que se “debe ser” y, en este sentido, únicamente a las prácticas actitudinales (“saber ser”) correspondientes a dichas competencias. Pero, por otro lado, mientras uno de los parámetros del modelo de competencias, el “saber hacer”, puede corresponder a la relación, más o menos ajustada, entre el conocimiento técnico formal que el/la trabajador/a pueda tener respecto a la o las tareas técnico-formales que debe realizar en el puesto de trabajo, el “saber ser” o las prácticas actitudinales relacionadas con el mismo, resultan de casi imposible racionalización, dado que la subjetividad es, por definición, imposible de medir. Es decir: ¿Cómo se puede medir la “proactividad”? ¿Es mensurable la predisposición? ¿Qué valor representa la adaptabilidad a los cambios? ¿Cuál es el mérito que tiene más valor y a partir del cual se establece una escala de méritos posibles?

Por lo tanto, se trata de parámetros también sujetos a la evaluación subjetiva de quienes los definen o de quienes tienen a su cargo la evaluación de posibles candidatos/as a un puesto de trabajo. De la misma manera, en cada una de las empresas los/las respectivos/as encargados/as de las evaluaciones de personal pueden generar sus propias visiones acerca de ese “saber ser” que, asimismo, puede variar de una a otra evaluación y de trabajador/a a trabajador/a. De esta forma, la validez objetiva del sistema meritocrático es extremadamente pobre y pone a los individuos en una disputa en el mercado de “talentos” donde nunca se sabe a ciencia cierta cuánto hay que tener o medir para ser uno/a de los/las “elegidos/as”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATTISTINI, O. (2001): “Toyotismo y representación sindical. Dos culturas dentro de la misma contradicción”, en *Revista Venezolana de Gerencia*, 16, pp. 553-572.
- BOURDIEU, P. (1998), *La distinción. Criterios sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- CARRILLO, J. (1994): “Flexibilidad y calificación en la nueva encrucijada industrial”, en *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina, Lecturas de Educación y Trabajo*, núm. 3, CIID-CENEP, CINTERFOR-OIT, IG-UNICAMP, UNESCO-OREALC, Campinas.
- DEJOURS, Ch. (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. París, INRA.
- FOUCAULT, M. 2007, *El nacimiento de la biopolítica*. Barcelona, Fondo de cultura económica.
- GRAIZER, O. (2010): “Aproximación analítica sobre la conceptualización de saberes y competencias en el marco de la educación técnico profesional en la Argentina”, en Documento realizado en el marco de la asistencia técnica al UBACyT F146, mimeo.
- GUERRERO SERÓN, A. (1999): “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”, en *Revista complutense de educación*, vol. 10, n°1, pp. 335-360.
- HANLON, G. (2016), *The dark side of management: A secret history of management knowledge*. London, Routledge.
- JONES, L. y R. MOORE (1995): “Appropriating competence: the competency movement, the New Right and the “culture change” project», en *British journal of Education and Work*, Vol. S., N° 2, pp. 78-92.
- KULFAS, M. et al. (2002): “Inversión extranjera y empresas transnacionales en la economía argentina”, en *Serie Estudios y perspectivas*, n°10, Oficina de la CEPAL en Buenos Aires, septiembre.
- LICHTENBERGER, Y. (2000): “Competencia y calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación”, en Documento del Seminario Intensivo de Investigación 13 al 17 de noviembre de 2000. CEIL/PIETTE/ Trabajo y Sociedad. Buenos Aires.
- LUCI, F. (2011): “Managers de grandes empresas: ¿trabajadores o patrones?”, en *Apuntes de Investigación del CECYP* (20), pp. 195-203.
- NOVICK, M. y C. SENÉN GONZÁLEZ (1994): “La he-

- terogeneidad sectorial en la vinculación entre cambio tecnológico y calificaciones. Algunos comentarios”, en Reestructuración productiva, Trabajo y Educación en América Latina, Lecturas de Educación y Trabajo núm. 3, CIID/CENEP/CINTERFOR-OIT/IG-UNICAMP/UNESCO/OREALC, Campinas, Buenos Aires, Santiago, México, pp. 185-203.
- QUINTERO, N. (2000): “De la antigüedad a las competencias del trabajador. Un nuevo enfoque para la negociación de las carreras”, en Calificaciones & Empleo. Dimensiones francesas y europeas de la formación y el empleo.
- RIQUELME, G. y N. HERGER (2006): “Saberes en jaque: de la negociación de las calificaciones a la certificación de las competencias”, en V Congreso latinoamericano de Sociología del Trabajo, Montevideo.
- RODRÍGUEZ NOUCHE, A y E. MIGUEL PEÑARANDA (2002): “Competencias laborales en la administración pública”, en Serie para la mejora continua en las organizaciones públicas, Oficina nacional de innovación de gestión, Subsecretaría de la gestión pública, Jefatura de gabinete de ministros de la nación argentina.
- ROPÉ, F. (2003): “El modelo de las competencias en la escuela y en la empresa”, en Ponencia presentada en el Seminario internacional “Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur”, Ministerio de educación de la nación, Buenos Aires, 15 y 16 de septiembre.
- SZLECHTER, D. (2010): “¿Gerentes o empresarios? Apuntes para un debate teórico sobre el trabajo gerencial”, en Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 9(2), pp. 180-201. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- SZLECHTER, D. (2011): “El alma en venta: Apuntes para un debate teórico sobre el trabajo de cuello blanco en empresas multinacionales”, en Revista Trabajo y sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, 16, verano, pp. 179-207. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.
- SZLECHTER, D. (2013): “La segmentación del mercado interno de trabajo gerencial”, en Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 18(29), julio, pp. 13-51. San Pablo, Brasil.
- SZLECHTER, D. (2015), Consentir y resistir. Las contradicciones del mundo del management de empresas transnacionales en la Argentina. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- TAYLOR, F. (1994), Principios de la Administración Científica. Buenos Aires, El Ateneo.
- TOVAR MARTINEZ, F.J. (2007): “La gestión por competencias: Fortalezas, tensiones y paradojas”, en Ponencia presentada en el IX Congreso español de Sociología, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 13, 14 y 15 de septiembre.
- VARGAS HERNÁNDEZ, J. (2011): “Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización”, en Revista de educación de la Organización de Estados Iberoamericanos, sección “De los lectores”, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/186Vargas.PDF>, accedido el 15/09/2011.
- ZANGARO, M. (2010): “Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno”, en Revista Trabajo y sociedad, B° 16, pp. 163-177.